

CLIL a scaffolding v primárnom vzdelávaní – videoštúdia

CLIL and scaffolding in primary education – a video study

Slavomíra Klimszová

Abstrakt: Článok sa zaoberá problematikou CLIL a podpory (scaffolding) v primárnom vzdelávaní. Prezentuje čiastkové výsledky videoštúdie založenej na pozorovaní vyučovacích hodín, videonahrávok a stimulovaného vybavovania. Podpora, ktorú učitelia používajú a je možné ju pozorovať, bola rozdelená do troch hlavných kategórií, ktorými sú slovný, procedurálny a vizuálny scaffolding. Kategoriálny systém bol zvolený ako nástroj na kódovanie vyučovacích hodín. Celkovo bolo nahrávaných 16 vyučovacích hodín, ktoré boli prepísané a analyzované. Článok predstavuje čiastkové výsledky výskumu založeného na nepriamom pozorovaní a stimulovanom vybavovaní dvoch vyučovacích hodín jednej vyučujúcej, ktorá pravidelne využíva anglický jazyk počas hodín výtvarnej výchovy.

Kľúčové slová: CLIL, žiaci mladšieho školského veku, scaffolding

Key words: CLIL, young learners, scaffolding

Úvod

V posledných rokoch sa v Českej republike o vyučovaní pomocou CLIL diskutuje a záujem priebežne vzrastá a upadá. Mnohé školy si snažia nakloniť priazeň rodičov poskytovaním tohto spôsobu výučby. Keď však nahliadneme do školských vzdelávacích programov, zriedka nájdeme CLIL zaradený oficiálne. Narážame na problém nedostatku kvalifikovaných učiteľov, ktorí by boli schopní dlhodobo realizovať výučbu touto formou.

Holistický prístup k vyučovaniu, ktorý je charakteristický pre primárne vzdelávanie, sám o sebe ponúka prirodzené možnosti k zaradeniu cudzieho jazyka aj do ostatných predmetov. Na primárnom stupni je CLIL často zaradovaný do výučby intuitívne a jeho účinnosť nie je podrobená empirickému skúmaniu (Klimszová, 2013). Nevyhnutnou podmienkou pre úspešné zavádzanie CLILu je dôkladná príprava učiteľov (Hanušová, Vojtková, 2011). Odborníci odporúčajú vytváranie špecializovaných vzdelávacích programov na vysokých školách pripravujúcich učiteľov, pretože samotná príprava učiteľa cudzieho jazyka a ďalšieho predmetu nie je dostačujúca.

Cieľom článku je predstaviť výskum realizovaný v rokoch 2014–2017 na území Moravskosliezského kraja. Pozornosť je zameraná na vymedzenie riešenej problematiky, popis druhej fázy predvýskumu a hlavnej časti výskumu. Čiastkové výsledky hlavného výskumu sú prezentované na príklade jednej učiteľky, ktorá počas

svojho vyučovania používa angličtinu ako prostriedok komunikácie pri sprostredkovaní obsahu nejazykového predmetu – výtarnej výchovy.

Z celého spektra možností, ktoré výskum využívania CLIL ponúka, bola pozornosť zameraná na podporu (*scaffolding*), ktorú učitelia vo vyučovaní CLIL cez anglický jazyk poskytujú žiakom.

1 Vymedzenie riešenej problematiky

Problematika CLIL, ktorej je venovaný tento výskum, nie je jednoducho uchopiteľná. Už samotná definícia tvorcov, ktorí pojem CLIL predstavili v roku 1994 (Mehisto et al., 2008) napovedá, že sa nejedná o ľahko definovateľný spôsob výučby. Tvrdia, že CLIL (obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie) je súhrnný pojem pre množstvo rozdielných foriem vzdelávania prostredníctvom jazyka, ktorý nie je pre väčšinu žiakov materinským (Coyle, 2006).

Je podstatné uvedomiť si, čo všetko si pod rozdielnymi formami vzdelávania môžeme predstaviť a či sa skutočne jedná o nové formy vzdelávania. Autori pojmu sa k tomu sami vyjadrujú jednoznačne a nepovažujú CLIL za novú formu vyučovania jazyka ani predmetu. Je to inovatívne spojenie oboch (Coyle, 2006). To znamená, že sa integruje vyučovanie obsahu predmetu s vyučovaním cudzieho (cieľového) jazyka. Jazyk tak nie je len cieľom vzdelávania ale stáva sa prostriedkom, pomocou ktorého sa vzdeláva.

Z hľadiska didaktiky sa jedná o špecifický typ výučby, integrujúci postupy didaktiky cudzieho jazyka a didaktiky nejazykového vyučovacieho predmetu (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012). Vallin (2015) sa snaží vystihnúť CLIL tak, ako by sme ho mohli chápať v súčasnej dobe a ponúka definíciu: „CLIL je typem výuky, jejímž cílem je osvojování si znalostí nejazykového předmětu a současně dovedností v cizím jazyce, přičemž integrování obsahu a jazyka vyžaduje z didaktického hlediska uplatňování specifických strategií a metod výuky.“

CLIL má široké spektrum variant realizácie. V tomto výskume sú v centre záujmu konkrétne postupy, ktoré učitelia využívajú. Konkrétne ide o *scaffolding*, t.j. „lešenie“, podporu, ktorú učiteľ vytvára a poskytuje žiakom tak, aby pomohol doviest ich k novým znalostiam a zručnostiam na hodinách, ktoré využívajú metodiku CLIL. Bude používaný pojem podpora (*scaffolding*), keďže sa používa v odborných kruhoch v tomto tvare a „lešenie“ by mohlo pôsobiť zavádzajúco a spôsobiť nepochopenie.

Jedným z diskutovaných problémov je vymedzenie toho, či sa jedná o novú formu vzdelávania. Princípy obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL) nie je možné prezentovať ako nové. Ide síce o nový trend zaraďovania tejto metodiky do učebných osnov, ale princípy integrovaného vyučovania sú známe už tisícročia. Aby sme porozumeli ako je CLIL zakotvený v histórii jazykového vyučovania, je

nevyhnutné nahliadnuť do histórie mnohých foriem vyučovania. Tieto pomáhajú porozumieť koreňom, z ktorých vychádza CLIL. V histórii jazykového vyučovania je možné nájsť podobné znaky aké nachádzame v charakteristikách, ktoré sa používajú i pre CLIL v dnešnej podobe. Niektorým z nich by bolo vhodné venovať väčšiu pozornosť, a to napríklad teórii Stephena Krashena, ktorý teoreticky vychádza z napodobňovania spôsobu, ktorým sme si osvojili materinský jazyk alebo ktorým si ľudia neformálne osvojujú cudzí jazyk v autentickom prostredí (Krashen, 1986). Veľký dôraz na komunikáciu kladie komunikačný prístup, ktorý by sme mohli považovať taktiež za jeden zo zdrojov pre CLIL (Brumfit and Johnson, Littlewood, 1979). Komunikačný prístup navrhuje pracovať s motivačnými aktivitami, témami, ktoré uvádzajú žiakov do zmysluplnej autentickej komunikácie. Content based approach (Prístup zameraný na obsah) by sa mohol zdať CLIL najbližší, pretože v ňom nachádzame mnoho spoločných charakteristík (Brinton, Snow, Wesche, 2011). CBA i CLIL integrujú vyučovanie predmetu a zároveň ciele jazykového vyučovania. Podobnosť s bilingválnym programom je jednoznačná v používaní cieľového jazyka v ostatných predmetoch. Úspešnosť bilingválnych programov poukazuje na skutočnosť, že CLIL by mohol skvalitniť jazykovú i obsahovú prípravu žiakov pre ich nasledujúce štúdium a bežný život.

1.1 CLIL a scaffolding

Rola učiteľa v CLIL je nezastúpiteľná. Poskytuje žiakom podporu, ktorá slúži k tomu, aby si žiaci osvojovali obsah a jazyk postupne a aby sa necítili stratení v množstve pojmov, informácií a zložitých postupov. Učiteľ by mal používať rôzne stratégie výučby, napr. naväzovať na už osvojené znalosti, zručnosti, snažiť sa sprostredkovať obsah tak, aby oslovil žiakov s rôznymi učebnými štýlmi, obsah učiva zasadiť do kontextu, ktorý je žiakom blízky. Učiteľ plánuje podporu pre lepšie pochopenie obsahu, rozšírenie znalostí jazyka, rozvoj kognitívnych zručností aj pre kultúrny rozmer výučby (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Aby boli učitelia schopní naplniť tieto požiadavky, je nevyhnutné vedieť, aké postupy v integrovanej výučbe obsahu a cudzieho jazyka používať tak, aby pomohli žiakom zdokonaľovať sa v jazyku a zároveň i v obsahu nejazykového predmetu. Jednou z možností, ktorá sa v tomto kontexte ponúka je tzv. scaffolding, ktorý je kľúčovým pojmom v tomto výskume. Doslovne scaffolding znamená „lešenie“, ktoré sa používa pri stavaní budovy. Je krok po kroku budované, aby pomáhalo v procese stavby a následne postupne odstraňované v momente, keď je budova schopná stáť samostatne. Scaffolding je v kontexte tohto výskumu vnímaný ako podpora, ktorú učiteľ vytvára, buduje a poskytuje žiakom tak, aby pomohol doviesť žiakov k novým znalostiam a zručnostiam na hodinách, ktoré využívajú CLIL. Pojem scaffolding bol zmienený americkým psychológom Brunerom (1985) v náväznosti na koncept Vygotského zóny najbližšieho vývinu (zone of proximal development), ktorý poukazuje na rozdiel medzi tým, čoho je človek schopný do-

siahnuť sám a tým, čoho človek dosiahne za pomoci niekoho druhého (Vygotský, 1976). Zaujímal sa o mentálny vývin a učenie z psychologického hľadiska a Bruner (1985), ktorý predstavil pomenovanie *scaffolding*, zamerlal svoju pozornosť na rolu učiteľa, ktorého úlohou je odovzdať jazyk dieťaťu. Tvrdil, že učiť sa poznať jazyk je možné bez pomoci zvonka, avšak učiť sa používať jazyk nie je možné zvládnuť bez asistencie iných faktorov, akým je učiteľ, pretože používanie jazyka si vyžaduje jasné a precízne vysvetlenie (Bruner, 1985). Teóriu zóny najbližšieho vývinu rozšírili Van Lier (2004) a Walqui (2006). Pridali dôležitú charakteristiku, ktorou je vzťah medzi učiteľom, ktorý poskytuje podporu a žiakom, ktorý ju prevezme. Donato (1994) hovorí o spolukonstruovaní vedomostí a vo svojom výskume sa zaoberal asistenciou, ktorú poskytuje žiak žiakovi a tú nazval kolektívnym lešením (collective scaffolding). Van Lier (2006) zmienil ešte ďalšie dve a to prípad, keď žiak preberá rolu toho, kto poskytuje podporu slabšiemu žiakovi a druhý prípad, v ktorom žiak asistuje sám sebe, čerpajúc z vedomostí, ktoré už predtým získal od učiteľa alebo iných zdrojov. Preto v rámci zóny najbližšieho vývinu má žiak príležitosť učiť sa pomocou podpory učiteľa, v spolupráci so spolužiakmi, asistovaním iným žiakom, ktorí porozumeli novej informácii menej, než oni sami a nakoniec učiť sa sám, používaním vlastných znalostí. Konečný cieľ je naučiť sa niečo nové a to je splnené vo všetkých štyroch prípadoch.

Učiteľ musí počas vyučovania upravovať svoju reč tak, aby bola zrozumiteľná, mierne nad úrovňou porozumenia a zároveň, aby posúvala žiaka vyššie. K tomu slúži práca v skupinách, vo dvojiciach, hodnotenie chýb spolužiakom. Tak sa vzájomnou spoluprácou obohacujú i žiaci navzájom. V triede učiteľa poskytujú základnú oporu a asistenciu pri prvých krokoch učenia nových informácií. Následne oporu postupne odstraňujú, keď už žiaci získavajú istotu a preukážu samostatnosť (Bruner, 1985).

Existuje nepreberné množstvo variant podpory (scaffolding) použiteľných vo vyučovaní, ktorými sa môžu učitelia inšpirovať. Mnohí autori prichádzajú s rôznymi kategóriami scaffoldingu pre rôzne vekové kategórie (Walqui, 2006; Guerriani, 2009; Meyerová, 2010). Uvádzajú mnoho stratégií založených na výskumoch CLIL. Poukazujú na dôležitosť zrozumiteľného vstupu (comprehensible input) ako hlavného piliera osvojovania si cudzieho jazyka. Aby sa učitelia uistili v tom, že čo najviac vstupov (input) sa stane tým, čo je naozaj prijaté (intake), potrebujú vybudovať žiakom tzv. lešenie (scaffolding), ktoré pomôže prekonávať problémy pri prijímaní a porozumení podnetov. V rámci imerzných programov v USA vznikol model SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol), ktorý mal za účel pomôcť učiteľom, aby zlepšili výučbu žiakov, ktorí boli zaradení do bežných amerických škôl, ale neovládali anglický jazyk. Bolo nevyhnutné pripraviť pre nich podmienky, v ktorých by sa cítili bezpečne a pociťovali určitú ochranu. Echevarria a Vogt (2004) zmieňujú rôzne techniky scaffoldingu, zamerané na rozvoj jazyka pri zvládaní obsahu nejazykových predmetov. Nejde len o návod, ale aj presné

postupy, ktoré pomáhajú učiteľom monitorovať hodiny a overovať kvalitu výučby na základe daného protokolu. Tento protokol sa v priebehu rokov menil a ako uvádza Krashen (2013), spočiatku bol veľmi orientovaný na hypotézu zrozmietelného vstupu a prirodzené osvojovanie si jazyka, avšak časom sa autori od tejto hypotézy odklonili viac k hypotéze, orientovanej na budovanie zručností, typickej pre cudzojazyčné vyučovanie. Títo autori boli svojimi pôvodnými návrhmi rôznych techník scaffoldingu inšpiráciou pri tvorbe a modifikácii kategoriálneho systému.

1.2 CLIL a žiaci mladšieho školského veku

V kontexte výskumu je tiež dôležité zamerať sa na charakteristiku žiakov mladšieho školského veku, keďže učitelia, ktorí pracujú s deťmi, by si mali byť vedomí špecifik, spojených s touto vekovou kategóriou. Tieto znalosti môžu učiteľom do značnej miery pomôcť pri príprave vyučovania a žiakom tak uľahčiť proces učenia sa nielen nejazykového predmetu, ale aj jazyka.

Sú to práve učitelia, ktorí ako jediní vidia individuálnych žiakov a ich individuálne potreby v triede a na základe nich poskytujú podporu, ktorá je nevyhnutná. Pokiaľ dokážu podchytiť nadšenie a udržať ho pomocou dobre naplánovaných vyučovacích hodín, v zhode s ich potrebami a úrovňou, je možné, aby žiaci napredovali. Jedná sa o prvé obdobie učenia sa jazyka, kedy môže byť položený základ ich záujmu o anglický jazyk a kultúru (Dunnová, 1983).

CLIL zahŕňa široké spektrum vzdelávacích prístupov a metód (Mehisto et al., 2008). Žiaci sú vystavovaní cudziemu jazyku od nízkej až po vysokú intenzitu. Cudzí jazyk nemusí byť používaný celú hodinu a vo všetkých vyučovacích hodinách, čo by už naznačovalo určitú formu bilingválnej výučby. U žiakov mladšieho školského veku môže ísť len o tzv. „jazykové sprchy“. To sa týka denných rutín, piesní, veršov, hier, pohybových aktivít, mnohých vizuálnych prostriedkov ako sú obrázky a reálne predmety. Je odporúčané časté opakovanie a rutiny, keďže prinášajú pocit bezpečia, afektívny filter ustupuje do pozadia a učenie je tak znásobené. Tieto jazykové sprchy sú pre danú vekovú kategóriu vhodné práve preto, že im poskytujú uvedomenie si rôznych cudzích jazykov, pripravuje ich na učenie sa cudzích jazykov poskytnutím pozitívneho prístupu. To všetko sa deje podvedome v rámci bežných činností.

Je zjavné, že deti si osvojujú materinský jazyk bez zvýšenej námahy, prirodzene a rýchlo. Jednou z čŕt CLIL je snaha napodobiť podmienky, ktorým sú deti vystavené, keď sa učia materinský jazyk. Prostredie, ktorým sú deti obklopené, je plné zdrojov, ktoré sa učia používať ako nástroje. Deti sa učia používať jazyk a používajú jazyk, aby sa učili (Marsh, 2010). Tieto prirodzené spôsoby môžu byť použité i keď sa dieťa učí cudzí jazyk. CLIL prostredie môže využiť tento potenciál osvojovania si vedomostí poskytovaním maximálneho množstva príležitostí zmysluplného vstupu (input), prijatia (intake) i výstupu (output). Žiaci chcú využívať

jazyk hneď a v danej chvíli. V primárnom vzdelávaní majú triedni učitelia veľa možností počas celého dňa, ktorý s žiakmi trávia. CLIL im túto možnosť dáva a je na učiteľoch, akú motiváciu a podporu žiakom poskytnú. Výsledky cudzojazyčnej výučby v primárnom vzdelávaní v porovnaní s výučbou s neskorším začiatkom sa nedajú kvantitatívne merať. Skúsenosti z praxe na prvom stupni základnej školy však ukazujú, že pozitívna motivácia, radosť a chuť z učenia sa cudzieho jazyka sú pevným základom pre učenie sa vo vyšších ročníkoch.

2 Popis výskumnej metodológie

Výskum sa zameriava na podporu (scaffolding), ktorú učitelia poskytujú žiakom pri vyučovaní CLIL na prvom stupni základných škôl. Všeobecným cieľom práce je zistiť, akú podporu (scaffolding) učitelia poskytujú žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu vo vyučovaní CLIL cez anglický jazyk.

2.1 Predmet výskumu a výskumné otázky

Na základe výskumného zámeru bola stanovená hlavná a čiastkové výskumné otázky. Hlavná výskumná otázka:

Akú podporu (scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?

Čiastkové výskumné otázky:

1. Akú slovnú podporu (verbal scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?
2. Akú procedurálnu podporu (procedural scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?
3. Akú vizuálnu podporu (visual scaffolding) poskytujú učitelia, využívajúci CLIL žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku?

Možností a foriem poskytovania podpory (scaffolding) je mnoho a záleží na veku, potrebách, úrovni jazykových znalostí žiakov a preberanej téme, ktoré z nich sú vhodné. Je veľmi ťažké vopred vybrať jedno univerzálne rozdelenie rôznych možností podpory, z ktorého by bolo možné vychádzať pri výskume vyučovania CLIL v primárnom vzdelávaní. Ponúkala sa tu preto možnosť modifikácie a návrhu vlastného kategoriálneho systému, ktorý by zohľadnil pozorovanú realitu. Pre potreby výskumu bolo snahou vytvoriť kategoriálny systém rôznych podôb scaffoldingu, inšpirovaný SIOP modelom (Echevaria, Vogt, 2004). Tento model bol upra-

vený v predvýskume, na základe priameho pozorovania a analýz videonahrávok, ktoré boli použité v hlavnej časti výskumu, ktorou je videoštúdia. Pojmom videoštúdie označujeme výskum výučby, založený na analýze videozáznamu. Videoštúdia predstavuje komplexný metodologický postup, v ktorom sa môže uplatniť celý rad rôznych metód a techník zberu a analýzy videodát. V súčasnej dobe ide o jeden z najintenzívnejšie rozvíjaných prúdov pedagogického výskumu, ktorý býva označený pojmom videografia. Hlavným poslaním videografie je produkovať empirické analýzy pedagogických javov postavených na dobre zachytenej a popísanej realite (Janík, Najvar, 2006).

2.2 Metódy zberu dát

Hlavnými metódami zberu dát boli metóda snehovej gule, priame a nepriame pozorovanie, dotazníky autenticity a stimulované vybavovanie.

Výskumná vzorka bola získavaná metódou snehovej gule. Táto metóda patrí v oblasti kvalitatívnych metód k jednej z najčastejšie používaných (Miovský, 2000, Hartnoll et al., 2003). V princípe je založená na kombinácii účelového výberu a prosého náhodného výberu.

V prvej fáze predvýskumu bolo využité priame pozorovanie, keďže tento spôsob výskumu je podľa Hendla (2005) samozrejmosťou súčasťou výskumných akcií kvalitatívneho charakteru. Pozorovanie predstavuje snahu zistiť, čo sa skutočne deje. V kvalitatívnom výskume sa jedná o premyslené používanie schopnosti pozorovať. Pritom nejde len o vizuálne, ale i sluchové a pocity vnemy. V tomto prípade sa jednalo podľa klasifikácie, ktorú uvádza Hendl (2005) o otvorené (pozorovateľ informuje účastníkov) a nezúčastnené (pozorovateľ neparticipuje na dianí) pozorovanie v prirodzenej situácii. Učiteľ i žiaci si boli vedomí výskumníckej totožnosti. V rámci prvej fázy predvýskumu sa jednalo o neštruktúrované pozorovanie zaznamenávané terénnymi zápismi, v rámci druhej fázy predvýskumu a hlavnej časti výskumu o štruktúrované nepriame pozorovanie zaznamenávané videonahrávkami. Je vhodné uviesť si rozdiel a vhodnosť použitia týchto dvoch metód. Pri priamom pozorovaní musí výskumník analyzovať a sledovať javy, či situácie v čase, v ktorom prebiehajú. Výhodou videozáznamov je oproti priamemu pozorovaniu časová a priestorová nezávislosť. Videozáznam umožňuje analyzovať situácie časovo a priestorovo nezávisle na ich priebehu (sprostredkované pozorovanie). To znamená, že fázu nahrávania videozáznamu je možné oddeliť od fázy analýzy (Švaříček, Šedová, 2007).

Návšteva výskumníka môže ohroziť konanie pozorovaných a z toho vyplývajúce riziko, že hodiny nezodpovedajú tomu, ako by výučba prebiehala bez jeho prítomnosti. Môže byť skreslená z dôvodov nervozity učiteľa i žiakov. Výskumník sa zaujíma o porovnanie hodiny s inými hodinami, o správanie sa žiakov a osobný pocit vyučujúceho. Informácia o autenticite bola zachytená krátkymi štruktúro-

vanými rozhovormi, ktoré boli realizované po skončení každej vyučovacej hodiny a zaznamenané v dotazníku.

Jednou z možností ako získať doplňujúce informácie k videozáznamom je realizácia stimulovaného vybavovania. Stimulované vybavovanie je technika, v ktorej sú účastníci požiadaní, aby si vybavili myšlienky, ktoré mali pri danej úlohe alebo udalosti, ktorej sa zúčastnili. Predpokladá sa, že nejaká vizuálna alebo sluchová pripomienka udalosti vyvolá myšlienkové pochody, ktoré prebiehali v momente udalosti. V našom výskume sa jedná o reflexiu vyučovacej hodiny. Je dôležité, aby stimulované vybavovanie prebiehalo v čo najkratšom možnom časovom odstupe, keďže v krátkodobej pamäti účastníka (učiteľa) sa nachádza veľa dostupných informácií a je jednoduchšie ju aktivovať. Stimulované vybavovanie je dôležitý výskumný nástroj, ale musí byť využívaný s vedomím jeho slabín a limit. Je kritizovaný kvôli nedostatočnej reliabilite a validite. Počas výskumu bolo snahou zohľadniť toto riziko. Bol dodržiavaný krátky časový odstup medzi nahrávaním a stimulovaným vybavovaním, pri kódovaní bol používaný kategoriálny systém, reliabilita bola zaistená druhým kódovateľom a následne bola overovaná validita komunikáciou s učiteľom (Gass, Mackey, 2016). Za účelom prípravy videoštúdie a overenia výskumných nástrojov bola nevyhnutná realizácia predvýskumu, ako už bolo naznačené v stručnom popise metód zberu dát. Výsledky prvej fázy predvýskumu už boli publikované (Klimszová, 2014), preto sa v článku zameriavame na druhú fázu predvýskumu a čiastkové výsledky hlavnej časti výskumu.

2.3 Druhá fáza predvýskumu

Druhá fáza predvýskumu bola realizovaná v období marec–máj 2015. Metódou snehovej gule boli vybraní štyria učitelia zo štyroch základných škôl, ktorí súhlasili s realizáciou videozáznamov a zároveň rodičia žiakov podpísali informovaný súhlas s nahrávaním. Do druhej fázy predvýskumu bolo dôležité vybrať učiteľov, ktorí by boli schopní poskytnúť kvalitné a pre výskum použiteľné vyučovacie hodiny. Preto sme sa pri voľbe učiteľov snažili o kritériálne vzorkovanie, to znamená výber všetkých prípadov, spĺňajúcich dané kritériá. (Hendl, 2005). Použitá bola dostupná vzorka učiteľov, ktorí anglický jazyk používajú v neязыkových predmetoch pravidelne a ich hodiny sú autentické.

U každého z učiteľov boli najprv realizované návštevy vyučovacích hodín, počas ktorých boli u dvoch z nich zaznamenávané audionahrávky. Tieto audionahrávky boli prepísané a následne z nich boli získavané kategórie, použiteľné pre doplnenie a upravenie kategoriálneho systému, ktorý už bol pripravený na základe prvej fázy predvýskumu. V audionahrávkach bolo možné zachytiť viac podporných stratégií, než pri samotnom priamom pozorovaní. Týkalo sa to hlavne slovného scaffoldingu, ktorý bolo náročné zachytiť v terénnych zápiskoch. Zaznamenané audionahrávky, pomohli identifikovať viac kategórií a kategoriálny systém bol obohatený o niekoľko nových položiek, ktoré neboli uvedené v prvom návrhu

kategoriálneho systému. Priamym pozorovaním bol zároveň v terénnych zápisoch zaznamenaný vizuálny scaffolding, ktorý by bolo ťažké získať z audionahrávok. Autenticita hodín bola zachytená krátkymi štruktúrovanými rozhovormi s učiteľmi ihneď po skončení hodiny.

Sedem videonahrávok bolo zaznamenávaných dvomi videokamerami. Statická kamera zachytávala celú triedu počas celej hodiny a bola umiestnená v zadnej časti miestnosti v rohu. Druhá kamera bola dynamická a zachytávala hlavne činnosť učiteľa, vzhľadom k výskumnému problému, ktorý je zameraný na učiteľa.

Pre analýzu učiteľovej reflexie vyučovacej hodiny bol zvolený postup stimulovaného vybavovania, počas ktorého bol učiteľom k dispozícii videozáznam a ich úlohou bolo zastavovať ho v situáciách, ktoré si priali okomentovať. Boli im navrhnuté kľúčové otázky: 1. Aké myšlienky vám prebiehali v hlave počas tejto aktivity? 2. Prečo ste sa rozhodlirobiť práve toto v danej chvíli?

Všetky nahrávky vyučovacích hodín boli prepísané a analyzované kódovaním na základe modifikovaného kategoriálneho systému. Analýzou videozáznamov bolo zistené ako je poskytovanie podpory pozorovateľné a bola vytvorená definitívna verzia kategoriálneho systému pre pozorovanie a stimulované vybavovanie, ktorá bola použitá v hlavnej časti výskumu.

2.4 Pribeh hlavnej časti výskumu

V hlavnej časti výskumu bola výskumná vzorka bola rozšírená účelovým vzorkovaním a pokračovala metódou snehovej gule, pomocou ktorej boli získaní noví účastníci výskumu. Nepriamym pozorovaním boli nasnímané vyučovacie hodiny, ktoré boli následne transkribované a analyzované. Autenticita hodín bola zachytená krátkymi štruktúrovanými rozhovormi okamžite po skončení vyučovacej hodiny. Stimulované vybavovanie s učiteľmi pri sledovaní videozáznamov bolo realizované hneď po nahrávke alebo s krátkym časovým odstupom. Audionahrávky so stimulovaným vybavovaním boli kódované tiež na základe definitívnej verzie kategoriálneho systému.

Design hlavnej časti výskumu:

1. Rozšírenie výskumnej vzorky – metóda snehovej gule a účelové vzorkovanie
2. Nepriame pozorovanie – videonahrávky
3. Štruktúrovaný rozhovor – dotazníky autenticity
4. Transkripcia videonahrávok
5. Analýza – kódovanie videonahrávok na základe definitívnej verzie kategoriálneho systému výskumníkom i druhým kódovateľom
6. Stimulované vybavovanie – audionahrávky

7. Transkripcia audionahrávok
8. Analýza – kódovanie stimulovaného vybavovania na základe definitívnej verzie kategoriálneho systému výskumníkom i druhým kódovateľom

2.5 Výskumná vzorka

Videonahrávky boli realizované celkom u desiatich učiteľov. Jedna vyučujúca bola hneď na začiatku vyradená z výskumu, keďže s výučbou CLIL nemala veľa skúseností a dopúšťala sa príliš veľkého množstva chýb v anglickom jazyku. Nahrávky u nej však boli využité pre účely poskytovania spätnej väzby a následne sme nahrávali ďalšie hodiny s časovým odstupom. Ani tieto nahrávky však neboli použité.

Hlavného výskumu sa zúčastnili dvaja muži a sedem žien. U dvoch z nich bola nahrávaná len jedna vyučovacia hodina a u ostatných dve až štyri, čo umožnilo viac nahliadnuť do štýlu vyučovania a taktiež boli hodiny autentickejšie, keď si žiaci i učiteľ zvykli na prítomnosť kamery a výskumníka, i keď celkovo sa dá na základe dotazníkov autenticity potvrdiť, že prítomnosť kamery príliš neovplyvnila bežný chod vyučovacích hodín. Pre názornosť popisu výskumnej vzorky slúži tabuľka 1.

Tab. 1: Výskumná vzorka

Učiteľ (iniciály)	Pohlavie	Roky praxe	Aprobácia	Predmet (ročník)	Počet žiakov
A (LD)	ž	21	1. stupeň ZŠ, anglický jazyk pre 1. stupeň ZŠ	Výtvarná výchova (3.)	24
B (CL)	ž	19	anglický jazyk	Človek a jeho svet (2.)	12
C (KŘ)	ž	10	1. stupeň ZŠ	Český jazyk (1.)	18
D (OS)	m	1	zemepis	Prírodoveda (3.)	24
E (KaR)	m	2	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Výtvarná výchova (1.)	22
F (HL)	ž	38	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Český jazyk, Matematika (1.)	32
G (KeR)	ž	32	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Človek a jeho svet (2.)	26
H (OS)	ž	18	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, anglický jazyk	Človek a jeho svet (3.)	31
I (RC)	ž	22	Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ	Vlastiveda, Matematika (2.)	28

Priemerná doba praxe vyučujúcich bola 18,11 roka. Priemerný počet žiakov v triede bol 24 a jednalo sa o žiakov 1. až 5. ročníka ZŠ. Nahrávky boli realizované na hodinách českého jazyka, matematiky, vlastivedy, prírodovedy, výtvarnej výchovy

a predmetu človek a jeho svet. Väčšina učiteľov (7) bola aprobovaná na 1. stupeň ZŠ, jedna učiteľka bola aprobovaná na anglický jazyk a jeden na zemepis. Jednalo sa o rodeného hovoriaceho, ktorý asistoval pri vyučovaní na prvom stupni. Bol to špecifický prípad, kde v triede bola umožnená prítomnosť dvoch vyučujúcich. Zmienená vyučujúca angličtiny viedla pravidelne doplňujúcu výučbu, prepojenú s predmetom Človek a jeho svet, v ktorej so žiakmi realizovala experimenty. Vzhľadom k náročnosti realizácie mala tiež k dispozícii pravidelne asistentku. Počas nahrávania bola prítomná i študentka na praxi.

Všetci učitelia súhlasili s nahrávaním a zároveň rodičia žiakov podpísali informovaný súhlas. V prípade nesúhlasu bol daný žiak premiestnený do vedľajšej triedy, prípadne sedel mimo záberu videokamier.

2.6 Metódy analýzy

Po transkripcii celej vyučovacej hodiny bola realizovaná analýza metódou kódovania na základe kategoriálneho systému. Možnosť opakovanej analýzy videozáznamu i audionahrávky stimulovaného vybavovania umožnila zabezpečenie vyššej reliability výskumu. Z tohto dôvodu bol prepis analyzovaný výskumníkom a druhým kódovateľom. Tieto dve kódovania boli porovnané a miera zhody bola 74 %. Následne kodoval ďalšie hodiny a miera zhody sa zvýšila na 83 %. Po získaní tejto zhody už nebolo vyžadované kódovanie ďalších hodín. Tento postup bol dodržaný i pri kódovaní stimulovaného vybavovania na základe transkripcie audionahrávok. Prvá zhoda bola 79 % a následne 81 %.

3 Predstavenie vybraných výsledkov hlavného výskumu

Súčasťou celkových výsledkov výskumu bude detailná analýza minimálne 16 vyučovacích hodín, kódovaných na základe kategoriálneho systému, ktorý bol navrhnutý a následne modifikovaný do finálnej podoby.

3.1 Analýza vyučovacej hodiny

Ako ukážka bola zvolená analýza vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy. Vyučujúca A (LD) je triednou učiteľkou na prvom stupni ZŠ, ale vzhľadom k tomu, že má aprobáciu i na výučbu anglického jazyka na prvom stupni, vyučuje i v iných triedach anglický jazyk. S triedou, ktorá bola zaradená do výskumu, zaraďuje pravidelne prvky CLIL do výtvarnej výchovy. Ide o 24 žiakov 3. ročníka. Pre potreby danej hodiny si zvolila tému, na ktorú narazila v učebnici anglického jazyka, a tou boli mandaly. Jedná sa o vyučujúcu s dlhoročnou praxou, avšak aprobáciu na angličtinu si doplňovala v čase výskumu, čo ju zároveň inšpirovalo k výučbe pomocou CLIL. S vyučujúcou sme nahrávali štyri vyučovacie hodiny, z toho dve s odstupom času. Čo sa týka autenticity nahrávanej hodiny, hodina bola typická, žiaci sa správali

Tab. 2: *Finálna verzia kategoriálneho systému*

Slovný scaffolding <i>Verbal scaffolding (Využitie verbálnych prostriedkov k podpore porozumenia daného učiva) (Language development focused)</i>	Procedurálny scaffolding <i>Procedural scaffolding (Skupinové techniky, štruktúra aktivít) (Grouping techniques and activity structures and frames)</i>	Vizuálny scaffolding <i>Visual scaffolding (Nástroje, ktoré podporujú učenie sa žiakov) (Tools that support learning)</i>
<p>ss1 Používanie verbalizácie premýšľania (<i>Using think alouds</i>)</p> <p>ss2 Návodné otázky, inštrukcie (<i>Guiding questions</i>)</p> <p>ss3 Nasledovanie hovoreného prejavu spolu s písaným textom (<i>Following oral text with written text</i>)</p> <p>ss4 Úmyselné používanie synonym, antonym (<i>Purposefully using of synonyms and antonyms</i>)</p> <p>ss5 Učenie užitočných fráz (<i>Teaching familiar chunks</i>)</p> <p>ss6 Čistá a zrozumiteľná výslovnosť a artikulácia učiteľa, pomalá, keď je to vhodné (<i>Clear enunciation and articulation by teacher, slow when appropriate</i>)</p> <p>ss7 Opravné techniky spätnej väzby (<i>Corrective feedback techniques</i>)</p> <p>ss8 Piesne, rytmické riekanky, verse (<i>Songs, jazz chants, rhythm and rhyme</i>)</p> <p>ss9 Cielené opakovanie, parafrázovanie, rozšírenie žiakovej odpovede (<i>Repetition, paraphrasing, expansion of student response</i>)</p> <p>ss10 Prepínanie jazykových kódov (<i>Code swiching</i>)</p> <p>ss11 Efektívne využívanie vyčkávania (<i>Effective use of wait time</i>)</p>	<p>ps1 Používanie vzoru: U – prezentuje, U – predvádza, Ž – precvičuje, Ž – aplikuje (<i>Using an instructional framework that includes explicit teaching (T) – modeling (T) – practicing (St) – applying (St)</i>)</p> <p>ps2 1–1 U učí, vedie, formuje (<i>One on one teaching, coaching, modeling</i>)</p> <p>ps3 Rovesnícka podpora slabších (<i>Pairing and grouping of pupils so that less experienced/knowledgeable pupils work with more experienced/knowledgeable pupils</i>)</p> <p>ps4 Aktivovanie predchádzajúcich vedomostí (<i>Activating prior knowledge</i>)</p> <p>ps5 Premýšľaj – pracuj vo dvojici – zdieľaj s ostatnými (<i>Think – pair – share</i>)</p> <p>ps6 Kooperatívne skupinové techniky (celá trieda – skupiny – dvojice – samostatná práca) (<i>Cooperative group techniques – whole class – small group – partners – independent work</i>)</p> <p>ps7 Používanie rutín (<i>Use of routines</i>)</p> <p>ps8 TPR (Total physical response)</p> <p>ps9 Rozloženie komplexnejšej úlohy do jednoduchších (<i>Dividing complex tasks into less complex</i>)</p> <p>ps10 Motivujúci context (<i>Motivating context</i>)</p> <p>ps11 Personalizácia informácií (<i>Personalization of information – related to pupils’ lives</i>)</p> <p>ps12 Simulácie (Role play, simulations)</p>	<p>vs1 Obrázky (Pictures)</p> <p>vs2 Reálne objekty, zjednodušené modely (Manipulatives)</p> <p>vs3 Vytváranie predstáv, obrazotvornosť (<i>Using visuals and imagery</i>)</p> <p>vs4 Gestikulácia, mimika (<i>Gestures, miming</i>)</p> <p>vs5 Karty so slovíčkami (Flashcards)</p> <p>vs6 Využívanie, či vytváranie zdrojov, ktoré sú k dispozícii v triede (napr. slovníky, nástenky so slovíčkami, označené predmety slovami ...) (Making a variety of resources available in the classroom, dictionary, word walls, <i>labeled visuals</i> etc.)</p> <p>vs7 Písomná nápoveda (slová na tabuli) (<i>Written prompts</i>)</p> <p>vs8 Využitie interaktívnej tabule (Interactive whiteboard)</p> <p>vs 9 Grafické znázornenie (Graphic organizers)</p> <p>vs10 iPad, tablet</p>

ako obvykle a vyučujúca sa cítila veľmi dobre. Skúmali sme dve vyučovacie hodiny, ktoré nasledovali za sebou a trvali celkom 90 minút. Tieto dvojhodinovky sú pravidelne venované výtvarnej výchove vedenej v anglickom jazyku. Vzhľadom k tomu, že je ako jediná na škole, ktorá sa CLIL venuje, nemá pokyny ako CLIL vyučovať, tak experimentuje, kombinuje prvky anglického jazyka do výtvarnej výchovy, niekedy vo väčšej, inokedy v menšej miere, čo je viditeľné i na nahrávkach, ktoré sú každá inak zameraná. Jazykovým cieľom bolo precvičenie farieb a slovné spojenia: I like ..., I don't like ... She likes ... Obsahovým cieľom bolo rozdelenie farieb na studené a teplé, mandaly a ich význam. Žiaci mali možnosť zoznámiť sa s tým, čo sú mandaly, prečo sú vytvárané a sami si mohli vytvoriť svoje vlastné na základe informácií, ktoré sa o nich dozvedeli.

Zaujímavým faktorom pri posudzovaní CLIL hodín je pomer češtiny a angličtiny, ako už bolo zmienené v teoretickej časti. Neexistuje žiadny daný predpis, podľa ktorého by sa dalo posudzovať, či sa jedná o CLIL, či nie. Pre potreby výskumu bol tento pomer zaznamenaný Bol meraný počtom slov, ktoré boli získané z transkripcie. V prípade tejto hodiny výtvarnej výchovy prevažovala čeština. V angličtine bolo vedených 28 % hodiny (529 slov) a v češtine 72 % (1366 slov). Vyučujúca z toho hovorila v angličtine 65 % hodiny (342 slov) a žiaci 35 % (187 slov). Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že vyučujúca mala veľmi dominantnú rolu a hovorila príliš. To by bolo neobvyklé a alarmujúce v prípade hodiny anglického jazyka. Táto CLIL hodina bola však výtvarná výchova, ktorá sa svojou povahou odlišuje od hodín cudzieho jazyka. Obsahovým cieľom bola tvorba výsledného výtvarného diela, takže žiaci väčšinu hodiny pracovali samostatne na svojich prácach a učiteľka poskytovala komentáre, pomoc, podporu, ktorú práve potrebovali. Rizikom pri počítaní počtu slov bola nemožnosť zachytenia tých slov, ktoré medzi sebou vedú žiaci vo dvojiciach, či skupinkách, ktoré prebiehajú súčasne. To by však technicky bolo možné podchytiť len veľmi ťažko. Tabuľka zobrazuje výskyt hlavných kategórií, najviac používané položky a tie, ktoré neboli pozorované vôbec.

Učiteľka pri výučbe používala najviac slovný scaffolding (55×) v rámci ktorého prevláda používanie užitočných fráz (ss5). Ide najmä o frázy, ktoré nesúvisia s obsahom predmetu, ale sú to bežné otázky, či slovné spojenia, ktoré učiteľ používa pri vyučovaní nejazykových predmetov v češtine. Procedurálny scaffolding bol zaznamenaný 38×. Najviac bol pozorovaný individuálny prístup učiteľa k žiakovi (ps2). Vyučujúca venovala čas takmer každému žiakovi v triede aspoň raz za hodinu. Vyplyva to z počtu identifikovaných situácií, keď položila jednotlivému žiakovi otázku, na ktorú žiak odpovedal buď hneď, alebo mu bola poskytnutá pomoc. Kategória sa vyskytla 22×.

Vizuálny scaffolding bol pozorovaný 16× a zastúpený bol najmä gestikuláciou a využitím interaktívnej tabule.

Všetky používané kategórie sú vo výskume podchytené prepismi z nahrávok.

Tab. 3: Vyučovacia hodina A (LD)

	Výskyt	Najviac používané	Nepoužívané
Slovný scaffolding	55	<ul style="list-style-type: none"> – užitočné frázy – piesne – prepínanie jazykových kódov 	<ul style="list-style-type: none"> – parafrázovanie – premýšľanie nahlas
Procedurálny scaffolding	38	<ul style="list-style-type: none"> – individuálny prístup – kooperatívne techniky – denné rutiny 	<ul style="list-style-type: none"> – simulácie – premýšľaj – pracuj vo dvojici – zdieľaj
Vizuálny scaffolding	16	<ul style="list-style-type: none"> – gestikulácia – interaktívna tabuľa – obrázky 	<ul style="list-style-type: none"> – vytváranie predstáv – iPad, tablet

3.2 Stimulované vybavovanie

Posledným aspektom analýzy bolo stimulované vybavovanie, ktoré bolo zachytené a prezentované na ukážkach z prepisov audionahrávok. V analýze stimulovaného vybavovania sa objavili postrehy, ktoré súvisia s teoretickým ukotvením CLIL, napr. uvedomovaním si zrozumiteľného vstupu a zóny najbližšieho vývinu. Učiteľka sa zamýšľa tiež nad prepojením metodiky výučby cudzieho jazyka a neязыkového predmetu. Je zjavné i to, že si uvedomuje momentálne znalosti žiakov a niekedy ich vystavuje novým vedomostiam, ktoré ale príliš nepresahujú tie, ktoré už majú osvojené. Potvrďuje to Krashenovu hypotézu zrozumiteľného vstupu (comprehensible input), či Vygotského zónu najbližšieho vývinu. Uvedomuje si zaradovanie náročnejších úloh a tiež chvíle, keď si neuvedomí, že žiaci niečo ešte nie sú schopní zvládnuť a je to nad ich momentálne schopnosti. Späťne sa zamýšľa nad tým, čo ešte nevedeli, čo bolo dôvodom, že určitá aktivita nemohla byť zrealizovaná. Uvažuje nad tým, čo by sa dalo ešte pripraviť, ako by sa dala rozšíriť výučba a zároveň si je vedomá vyváženosti a umiernenosti vo výbere aktivít. Vyučovanie angličtiny považuje za veľmi efektívne, zmieňuje zapojenie všetkých štyroch zručností, striedanie aktivít, ktoré je typické pre cudzojazyčné vyučovanie. Často priznávala, že aktivity neboli plánované a že ich zaradila intuitívne. Dôležitosť spolupráce s angličtinármi potvrdzuje jej tvrdenie, v ktorom si je vedomá toho čo práve v danom období precvičujú počas hodín anglického jazyka. V tomto prípade je výhodou, že sama vyučuje anglický jazyk v danej triede. Často sa objavuje názor, že učitelia na CLIL nemajú čas, ale zdá sa, že podľa jej tvrdenia by to mohlo byť práve naopak. Ide o správne vyváženie a to, čo by učiteľ nemusel stihnúť prebrať v hodine angličtiny, môže presunúť podobným spôsobom, ako sme mohli pozorovať. Pokiaľ je učiteľ pre túto prácu zapálený, nepochybne dokáže motivovať i ostatných. Vzhľadom k tomu, že je ako jediná na škole, ktorá sa CLIL venuje, nemá pokyny ako CLIL vyučovať, tak experimentuje, prenáša prvky anglického jazyka

do výtvarnej výchovy. Všetky tieto tvrdenia sú podložené citátmi z audionahrávok stimulovaného vybavovania.

Výsledkom výskumu bude analýza všetkých stimulovaných vybavovaní a z nich vyplývajúce určité implikácie pre prax, formulované na základe tejto analýzy a interpretácií. Ako ukážku tohto zámeru by bolo možné použiť reakciu len jednej z vyučujúcich, označenej kódom B (CL), ktorá reagovala s odstupom času (6 mesiacov) v rámci validizácie kódovania jej vyučovacích hodín a stimulovaného vybavovania, a preto boli práve jej reakcie vybrané ako reprezentatívne. Je totiž zjavné, že ako skúsená angličtinárka s dlhoročnou praxou, ktorá má povedomie o vyučovaní cudzieho jazyka, si je istá svojou činnosťou. V komentároch sa objavujú reakcie súvisiace so všetkými tromi čiastkovými výskumnými otázkami. Preto bola ešte navyše informácie bohaté komentáre. Bol jej poskytnutý i kategoriálny systém, ktorý je výsledkom výskumného procesu tohto výskumu, a preto v reakciách možno pozorovať i zmienky o scaffoldingu a jednotlivých položkách použitých v rámci výskumu. Nepoužíva scaffolding náhodou. Je si vedomá dôvodov, ktoré ju k danému konaniu vedú. Nielen, že si je istá účelom konania, ale taktiež si uvedomuje, že mnohé postupy používa automaticky, často neplánovane, podľa konkrétnej situácie. Cieľom všetkého konania je do viesť žiakov k upevneniu a osvojeniu si nových znalostí. Žiakom, ktorí nie sú anglickému jazyku vystavení často, ale len počas hodín anglického jazyka, je potrebné pomáhať v schopnosti porozumieť rôznymi formami podpory. Jednou z nich je i plynulé prelínanie materinského a cudzieho jazyka (code switching). Pokiaľ je žiakom poskytovaná podpora, nie je nutné prechádzať do materinského jazyka príliš často. V tomto prípade veľmi pomáha časté a opakované používanie rutín, tzv. caretaker talk, ktorá simuluje správanie matky k dieťaťu, gestikulácia. Dôležitosť tejto podpory je vyjadrená i slovami tejto skúsenej vyučujúcej: *„Přináším dětem nějaký „input“, který, zejména vzhledem k tomu, že je poněkud nad rámec jejich jazykové úrovně, vyžaduje právě onen „scaffolding“, aby se stal srozumitelným (comprehensible) a zároveň očekávám nějaký „output“ formou TPR nebo opakování či samostatných krátkých ústních výpovědí dětí.“*

Žiaci potrebujú čo najviac zrozumiteľných vstupov (comprehensible input), ktoré sú mierne nad úrovňou ich porozumenia, ako je popísané v teoretických východiskách. Všetky tieto vyššie zmienené výroky naznačujú dôležitosť zrozumiteľného vstupu (Krashen, 1986), uvedomovanie si zóny najbližšieho vývinu (Vygotský, 1978), aby mohla nastať i produkcia (output) v jazyku, ktorý nie je pre žiakov materinský a následné pochopenie obsahu neязыkového predmetu.

Výsledky a interpretácie výskumu tiež môžu pomôcť vyučujúcim uvedomiť si rozdiel medzi tým, čo si myslia, že robia a čo skutočne robia. Napríklad po prehliadnutí kategoriálneho systému si uvedomili, čo používajú najviac a čomu sa vyhýbajú, alebo vôbec nepoužívajú. *„Vidím, že některým formám scaffoldingu se v této hodině zcela vyhýbám. Taky vidím, že slovní scaffolding používám víc než procedurální*

a vizuální.“ Samozrejme nie je cieľom využiť všetky kategórie, ale prínosom boli následné diskusie, užitočné pre ďalšiu prax. Učitelia, ktorí sa snažia pracovať na sebe, sa neboja sebareflexie. „Je to pro mě skvělá zpětná vazba.“

Z toho všetkého vyplýva nespochybniteľná nevyhnutnosť prípravy učiteľov na CLIL a postupy budovania scaffoldingu, aby neboli náhodné, intuitívne, ako bolo možné pozorovať v rámci videoštúdie na niektorých vyučovacích hodinách, ktoré boli z výskumu vylúčené z dôvodu absencie scaffoldingu, či prílišného množstva chýb, ktorých sa vyučujúci dopúšťali. Nestačí len osobné nadšenie učiteľa. To, že je v primárnom vzdelávaní CLIL používaný intuitívne je snád' prínosom, ale môže byť i reálnym ohrozením, pokiaľ učitelia nemajú vhodný jazykový základ a ne-disponujú schopnosťami viesť hodinu v cieľovom jazyku. Jedným z prínosov tejto práce bude využitie kategoriálneho systému pri metodickej príprave CLIL hodín.

4 Záver

V článku bola stručne vymedzená skúmaná problematika CLIL v primárnom vzdelávaní, metodológia výskumu a naznačené vybrané výsledky na príklade jednej učiteľky z Moravskosliezskeho kraja, ktorá počas svojho vyučovania používa angličtinu vo výtvarnej výchove. Pozornosť bola zameraná na podporu (scaffolding), ktorú učitelia vo vyučovaní CLIL poskytujú žiakom pri osvojovaní obsahu nejazykového predmetu, sprostredkovaného v cudzom (anglickom) jazyku. Zaznamenaný bol tiež pomer angličtiny a češtiny vo vyučovacej hodine, kde prevažovala čeština, využívanie rôznych foriem scaffoldingu, ktoré boli zaznamenané. Najviac bol pozorovaný slovný scaffolding a v rámci stimulovaného vybavovania sa vyučujúca najviac sústredila na procedurálny. Zaujímavé boli výsledky stimulovaného vybavovania, ktoré korešpondovali s teoretickými východiskami práce. Identifikované boli napríklad zmienky súvisiace so zrozumiteľným vstupom, zónou najbližšieho vývinu.

Existuje tu reálne riziko, spojené so zovšeobecňovaním výsledkov vzhľadom k tomu, že výskumná vzorka bola veľmi rôznorodá. Snahou bolo preto kvalitatívne popísať realitu na príklade rôznych škôl a rôznych typov učiteľov. Učitelia, ktorí sa zúčastnili výskumu prirodzene zaraďujú anglický jazyk do ostatných nejazykových predmetov. I keď by sa mohlo zdať, že využívanie CLIL je intuitívne, nie je to tak jednoznačné. Potvrdzujú sa rozdiely medzi učiteľmi, ktorí sú si vedomí svojho konania a tými, ktorí zaraďujú angličtinu intuitívne. Táto skutočnosť bude taktiež zohľadnená v kompletných výsledkoch výskumu, v ktorých bude analyzovaných minimálne 16 vyučovacích hodín a stimulované vybavovania učiteľov, ktoré už sú k dispozícii. Bude jasne prezentované, ktoré kategórie boli najviac používané v súlade so stanovenými výskumnými otázkami na základe vytvoreného kategoriálneho systému.

Literatúra

- BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P. (2015). *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- BOTTGER, H., MEYER, O. (2008). *Going CLIL. Prep Course*. Berlin: Cornelsen.
- BRINTON, D. M., SNOW, M. A., WESCHE, M. B. (2011). *Content-based Second Language Instruction*. Michigan: Michigan Classics Edition.
- BRUMFIT, C. J. AND JOHNSON, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J. S. (1985). Vygotsky: A Historical and conceptual perspective. In WERTSCH, J. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. MA: CUP.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in Second Language learning. In LANTOLF, J. P., APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp.
- DUNN, O. (2012). *Introducing English to Young Children*. Glasgow: North Star.
- ECHEVARRIA, J., VOGT, M., SHORT, D. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model* (Second Edition). Needham Hts., MA: Allyn and Bacon.
- HAMMOND, J., GIBBONS, P. (2001). What is scaffolding? In J. Hammond (Ed.) *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association.
- HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx.
- HARTNOLL, ET AL. (2003). *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule*. Příbram: Úřad vlády ČR.
- JANÍK, T., NAJVAR, P. (2006). Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. *Orbis scholae*, 1(1), 111–126.
- KLIMSZOVÁ, S. (2013). Prehľadová štúdia výskumov CLIL v primárnom vzdelávaní. In JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (Eds.), *Výzkum učení a vyučování cizím jazykům II* (pp.). Brno: Masarykova univerzita.
- KLIMSZOVÁ, S. (2014). Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie v primárnom vzdelávaní. In JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. & HANUŠOVÁ, S. (Eds.), *Výzkum učení a vyučování cizím jazykům III* (pp.). Brno: Masarykova univerzita.
- KRASHEN, S., TERREL, T. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (2013). *Does SIOP research support SIOP claims?* Dostupné z http://www.sdkrashen.com/content/articles/siop_research_support_claims.pdf.
- LLINARES, A., MORTON, T. WHITTAKER, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: CUP.
- MEHISTO, P., MARSH, D. FRIGOLS, (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education.
- MEYER, O. (2010). Towards quality CLIL: successful teaching and planning strategies. *Puls*, p. 11–29.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- NAJVAR, P. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N. (2012). *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., ET AL. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- ŠEBESTOVÁ, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Muni Press.
- THARP, R. G., GALLIMORE (1988). *Rousing minds to life*. New York: CUP.

- VAN DE CRAEN, P. (2006). *Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories*. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman
- VYGOTSKÝ L. S. (1976) *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- WALQUI, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180.
- WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Autorka

Mgr. Slavomíra Klimszová, e-mail: slavomira.klimszova@osu.cz, je absolventkou Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, obor anglický jazyk a filozofie. Působí jako vedoucí Centra jazykové přípravy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a v současné době studuje doktorské studium v oboru Didaktika cizích jazyků na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Ve své výzkumné činnosti se zabývá CLIL v primárním vzdělávání. Vyučuje anglický jazyk a didaktiku anglického jazyka v rámci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, intenzivně se věnuje práci se studenty programu Erasmus a také se podílí na výuce v Centru dalšího vzdělávání a v programech Univerzity třetího věku.